

‘Pedagogías visibles e invisibles’, pandemia y enseñanza virtual

Mtro. Miguel Ángel Pasillas Valdez¹

Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y la Educación,
División de Investigación y Posgrado, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM

La pandemia por el Covid-19, del año 2020 y buena parte del 2021, impactó seriamente las condiciones de vida de la mayoría de los países. Lamentablemente, ha habido más de un millón doscientos mil fallecimientos de personas en el mundo, provocados por ese virus. Hay enormes trastornos en el estilo de vida: en las relaciones sociales, en las interpersonales, en la economía, la educación y en prácticamente todas las esferas de la vida de los pueblos. Este acontecimiento ha suscitado una variedad amplia de estudios, análisis, evaluaciones y pronósticos de diferente índole. No había terminado el año 2020 y ya circulaban libros, no sólo desde el ángulo de la salud pública y de difusión de medidas preventivas, sino enfocados a exponer pronósticos, condiciones, problemas específicos y posibles soluciones ante la catástrofe en diversos espacios. También se han llevado a cabo actividades colectivas de análisis, como coloquios y mesas redondas sobre el asunto; lo mismo que grandes cantidades de artículos periodísticos y reportajes sobre esta enfermedad. Todas estas modalidades tienen gran variabilidad en cuanto a calidad y niveles de fundamentación y rigor. Se puede afirmar que nadie o muy pocas personas en el mundo han quedado al margen de noticias sobre el hecho. Y son noticias o informaciones de diversa confiabilidad.

Una experiencia notoria es que muchas actividades, que antes de esta pandemia se realizaban de manera presencial, ahora se hacen por medios informatizados. Unas llevando a cabo sólo algunos pasos en esta modalidad, otras se mudaron completamente al uso de tecnologías informatizadas. Amplios sectores², colectivos y grupos sociales “trasladaron” sus actividades a las redes sociales y sistemas informáticos. Muchas actividades sociales evidenciaron la capacidad para adaptarse a estas modalidades de elaboración o comunicación, sin desvirtuarse marcadamente: el comercio, el trabajo en casa, manifestaciones artísticas, culturales, etcétera. Al mismo tiempo, muchas de ellas sufrieron modificaciones, mermas o añadidos, de modo que cambiaron ‘la naturaleza’ de la actividad en cuestión. Todo ello generó considerables cambios en la vida cotidiana, alteraciones que todavía no estamos en condiciones de ponderar. Ello nos hace preguntarnos ¿cuántas cosas, prácticas o actividades volverán a ser como antes de esta pandemia?, ¿en cuántos ámbitos se efectuó una mudanza definitiva?, ¿esas transformaciones,

¹Profesor adscrito al Grupo de Investigación Curricular, de la UIICSE, DIP, de la FES Iztacala, UNAM.

² Es necesario subrayar que enormes contingentes de personas, grupos y sectores sociales han permanecido excluidos de la posibilidad de informatizar su forma de vida o parte de ella, lo que tiene como consecuencia al menos dos cosas muy importantes, 1. Para millones de personas en México, no ha sido posible confinarse y tener cuidados para evitar contagios, por lo que exponen y eventualmente pierden la vida, y 2. Esta condición acentúa las ya existentes y enormes diferencias socioeconómicas, e incrementa por millones, el número de marginados de éstos y otros medios de vida, se evidencia claramente la brecha entre personas con acceso a servicios informáticos y los excluidos de los mismos.



son sólo agregados a las anteriores formas de hacer que se combinarán con las previas? ¿cuántas modalidades previas desaparecerán? Llegará el momento y las posibilidades de hacer un recuento y balance atinado del impacto de esta perturbación.

Una de las actividades sociales que prácticamente se mudó a la informatización y el empleo de redes sociales es la enseñanza formal escolarizada. En todos los niveles del sistema educativo se alteraron los procesos educativos. En algunos subsistemas o instituciones educativas se adoptaron completamente los dispositivos instruccionales diseñados por los ingenieros en informática de macro empresas, como Google u otros emporios tecnológicos de información y transmisión de datos, para suplir el encuentro directo entre maestros y estudiantes, al mismo tiempo que desplazaron los procedimientos típicos. En otros espacios se tomaron uno o varios elementos informáticos específicos para suplir la imposibilidad de la presencialidad –como las video-conferencias o las llamadas telefónicas–, pero en todos los ámbitos se realizaron marcados cambios y se interrumpieron muchas actividades escolares. De inmediato surgieron posiciones a favor o en contra de dicha adopción. Pero lo que es indudable es que estos medios han resultado un apoyo valioso para continuar el funcionamiento de las escuelas; si no contáramos con ellos, se habría suspendido por completo la tarea de la educación escolarizada. Al principio pensábamos que estas condiciones durarían unas semanas, pero la persistente pandemia los impuso por un tiempo que se alarga y se alarga.

No obstante, el indudable papel de suplencia –al menos parcial– que han jugado los sistemas informatizados, no se puede desconocer que ha habido dificultades varias y que, eventualmente su posible adopción futura genera dudas respecto a la deseabilidad de su permanencia en los sistemas antes presenciales. Por lo pronto vemos que la primera tarea que obligó tal condición, especialmente para los maestros y profesores, y luego a los alumnos, fue aprender a operar esas modalidades de conexión e instrucción, lo que por la dispareja capacitación del gremio para trabajar de esta manera generó frecuentes condiciones de ansiedad, frustración y constantes errores al utilizar estos medios. Por parte de los alumnos el reto de operar los dispositivos y procedimientos tecnológicos fue generalmente menor; en primer lugar, por su mayor familiaridad con este tipo de instrumentos y, en segundo lugar, porque ellos no debían conducir el trabajo informatizado. Inclusive, esta mayor familiaridad colocó a los estudiantes en una situación de superioridad en el empleo de los dispositivos, lo que les permitía muchas veces hacer jugarretas a los docentes, aunque, la mayoría de las veces se traducía en un apoyo a los inexpertos maestros. Esto, hasta cierto punto trastocó la histórica diferencia de posiciones en la relación educativa. La situación no sólo dio lugar a dificultades operativas; también fueron frecuentes los problemas relacionales entre maestros y alumnos por el desconcierto y la inadaptación que significaba estar en situaciones completamente distintas a las presenciales. Prácticamente todos enseñando y aprendiendo “conectados” desde casa; de golpe, para unos y otros, desapareció la rutina de asistir a la escuela.

No es intención de este texto reconstruir esta experiencia inédita, ni relatar los hechos ocurridos, sino señalar que en el campo de la educación ya venía sucediendo, desde hace décadas, una serie de aspectos que en esta contingencia se acentuaron y, finalmente configuraron en alta medida la peculiaridad de muchas situaciones que ocurrieron en el campo de la educación, especialmente en el nivel medio superior y superior. Podemos adelantar que se venía gestando, desde hace décadas un cambio en las concepciones, los discursos y las prácticas, en las modalidades y papeles a jugar en la enseñanza, tanto por parte de los maestros, como de los alumnos, y que ese tipo de transformaciones tuvo un marcado impacto en el modo de enfrentar la intempestiva experiencia de la enseñanza y las relaciones educativas bajo la modalidad informatizada y a distancia, ocasionada por este fenómeno social y de salud pública.

Es importante ensayar una comprensión de las condiciones y experiencias en que se despliega la enseñanza durante la condición de la pandemia, evitando incurrir en una valoración o culpabilización de maestros y alumnos por las fallas o problemas de la práctica, sino con la intención de alcanzar una perspectiva comprehensiva de carácter pedagógico o desde el ángulo de una disciplina que estudia los fenómenos educativos. Para aprehender las transformaciones a que me refiero, me propongo hacer un rodeo y acudir a un reconocido sociólogo de la educación que elaboró una teoría que nos permitirá una comprensión más allá de lo descriptivo, al situarnos en una perspectiva que permita entenderlos en su significación, tanto macro social, como interpersonal, sobre la manera como se llevan a cabo las relaciones de enseñanza, de transmisión de la cultura escolar, y así avanzar hacia una explicación.

Basil Bernstein dictó una serie de conferencias, en el año de 1985, en Santiago de Chile, en las que expuso las teorías que había venido desarrollando desde principios de los 60's⁴. Se trata de una propuesta muy robusta que, junto con la de Pierre Bourdieu, colaboró decididamente a la consolidación de la Sociología de la Educación, disciplina que por aquellos años inició su andadura como materia específica, al menos en Inglaterra, de donde es originario Bernstein. Su aportación tiene un rasgo peculiar: es una elaboración realizada a partir de investigaciones, tanto teóricas como empíricas, dicho de otra manera, su origen no es ensayístico o de índole especulativo. Eso la constituye como una teoría rigurosa, y a su autor como alguien muy mencionado entre los estudiosos de este campo. Contradictoriamente, no es muy leído en realidad, al menos entre pedagogos y educadores, aunque frecuentemente referido como un autor infaltable en la sociología de la educación. Tal vez la explicación radica en que sus trabajos tienen la textura de informes de investigación, con argumentos muy estrictos, que exigen una lectura cuidadosa por la complejidad de sus afirmaciones, la sutileza de las distinciones, las relaciones complicadas entre conceptos y conclusiones, y no contienen elementos retóricos ni desarrollos de carácter emotivista.

⁴ Ver: Bernstein, Basil. (1990) *Poder, educación y conciencia, Sociología de la transmisión cultural*, Ed. El Roure, Barcelona, 164 p.

Luego de una cantidad considerable de artículos, la mayoría de ellos presentando resultados de investigación en sentido exacto, fueron publicados los libros de Bernstein, *Clases, códigos y control* a partir de 1971⁵; esta obra se compone de tres tomos en lengua inglesa. Posteriormente, en la década de los 80, ya circulaban sus traducciones al español.

El mencionado seminario de Santiago de Chile inició con la toma de postura, por parte de nuestro autor, acerca del error de importar teorías. Podemos entender este planteamiento por el hecho señalado, de que sus postulados están elaborados con base en investigaciones tanto teóricas como empíricas, y esto último nos ubica en lugares y tiempos particulares. Efectivamente sus informes suelen remitir a investigaciones en diferentes tipos de escuelas y niveles del peculiar sistema educativo inglés. En ese sentido, sus referentes son específicos; no obstante, sus elaboraciones teóricas no se limitan a describir las condiciones exclusivas de los ámbitos que estudia, porque a partir de ellas avanza a discusiones, elaboraciones y conclusiones de carácter abstracto, genérico, que son transferibles a otros ambientes, lugares y momentos históricos, con gran fuerza explicativa. En eso radica su valor como teoría central de la Sociología de la Educación; sus aportaciones permiten estudiar y comprender procesos de diferentes latitudes y momentos.

Su interés por el rigor teórico y metodológico de las investigaciones se evidencia en la caracterización misma que hace de la sociología de la educación, como un campo desarticulado, sin niveles altos de relación que permitirían configurar una teoría madura, por la cooperación entre las perspectivas en ese medio. Pero, por otra parte, reconoce que esa condición es valiosa. Sobre el asunto afirma:

“La sociología contemporánea ofrece un cuerpo de pensamiento y prácticas débilmente coordinados, pero que al mismo tiempo es extraordinariamente prolífico en perspectivas. La imaginación sociológica podría hacer visible lo que se convierte en invisible por medio de los procedimientos institucionales de la sociedad” (Bernstein, 1988: 145)

La débil coordinación, comparada con otros campos científicos, se traduce en la existencia de varios paradigmas en competencia por imponer intereses y marcos interpretativos en la naciente área de la sociología de la educación, y esto se refleja en las aportaciones de cada una de ellas. Esta característica es propia de los campos de estudio de reciente conformación; se encuentran varias vertientes “combatiendo” por establecer su predominio. Pero a pesar de las diferencias, las “noticias” que suelen dar las distintas perspectivas de estudio, finalmente coinciden, “tienen que ver con la naturaleza de la constricción, del control, de los modos por los que las expresiones simbólicas del hombre moldean su experiencia más profunda” (Berstein, 1988: 145) Y estas problemáticas pueden ser incorporadas, aún sin la intención directa de denunciarlas. Porque

⁵ Bernstein, Basil, (1989) *Clases, códigos y control*, Ed. Akal, Madrid.

constricción, control, expresiones simbólicas, son problemáticas sociológicas, pero ahora radicadas en el campo de la educación y la pedagogía.

Podemos interpretar que este señalamiento, junto con lo afirmado en la cita de arriba sobre “lo visible que se convierte en invisible”, apunta al potencial de “hacer emerger lo que no vemos cotidianamente”, a la posibilidad de develamiento, a la eventual capacidad de denuncia, que tiene esta disciplina, con respecto a las prácticas educativas, no obstante la variedad de perspectivas. Nuestro autor dice que la mayoría de las “noticias” que aporta la sociología de la educación, en su tiempo y lugar, son acerca de las condiciones necesarias que debe reunir la educación para ser aceptable. Es decir, critica que la sociología de la educación trabaja más para adecuar la socialización a las demandas de sectores dominantes de la sociedad, para ponderar las relaciones entre gasto y rendimientos, para producir actitudes de fidelidad a los valores del orden social existente, y trabaja menos para hacer realidad la denuncia, el develamiento de las formas de control social, político, cultural.

Los principales paradigmas o enfoques que, según Bernstein, en su tiempo, conforman el campo de la sociología de la educación, y las finalidades que buscan son:

- (1) Quienes enfatizan el problema del orden frente a quienes enfatizan el problema del control.
- (2) Quienes enfatizan la interdependencia y la dependencia frente a aquellos que enfatizan el conflicto y el voluntarismo.
- (3) Quienes enfatizan cómo la realidad social se construye como resultado de encuentros negociados con los demás frente a quienes enfatizan las relaciones estructurales.
- (4) Quienes enfatizan la necesidad de comprender las prácticas cotidianas de los componentes de la sociedad y los supuestos que hacen funcionar a esas prácticas cotidianas frente a quienes establecen categorías de observadores y procedimientos de medida por medio de los cuales reconstruyen las construcciones de los miembros de la sociedad. (Bernstein, 1988: 146)

Rachel Sharp⁶ nos da una pista para adentrarnos en los intereses de estudio de la perspectiva particular de Bernstein dentro de la sociología de la educación, al exponer una caracterización del propio autor sobre los aspectos centrales que estudia, allí dice:

“En una cita famosa sugiere [Bernstein] que <La forma en que una sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo que considera que ha de ser público, refleja tanto la distribución del poder como los principios de control

⁶ Sharp, R. (1988). *Conocimiento, ideología y política educativa*. Ed. Akal, Madrid, 187 p.

social>... ve tales temas como parte de un enfoque más amplio: la estructura de la transmisión cultural." (Sharp, 1988: 45)

Destacar problemáticas como selección, clasificación, distribución y evaluación del conocimiento educativo, nos instala directamente en estrategias de enseñanza y en el nivel de las instituciones educativas, aunque existen otros ámbitos de las prácticas sociales que realizan este tipo de operaciones con los conocimientos socialmente disponibles, pero no son de interés para este texto. Aquí el currículo escolar es el dispositivo que guía para la realización de las mencionadas operaciones, y lo peculiar de la concepción sociológica de Bernstein radica en que las evidencia como distribución del poder y mecanismos del control social y explica los procedimientos por los que ocurren. Entonces, desde esta perspectiva el curriculum muestra su cara como instrumento del dominio social y con ello deja de ser percibido sólo como un dispositivo meramente metodológico. No se trata de un componente didáctico y neutral, sino como dice Bernstein:

"Estoy enfatizando la naturaleza social del sistema de opciones del que emerge una constelación llamada curriculum... [opciones] ligadas a modelos de autoridad y de control. La batalla de los curricula es también un conflicto entre diferentes concepciones del orden social y por tanto es una batalla fundamentalmente moral" (Bernstein, 1988: 76-77).

Vamos a revisar someramente algunos conceptos y estrategias metodológicas de sus análisis, para presentar brevemente la manera como evidencia el carácter social del currículo y las prácticas de enseñanza escolarizadas, para con ello, acercarnos también a la arquitectónica de su teoría. Es conveniente destacar primero una característica medular de su investigación con que la nutre, dice Sharp: "Moviéndose desde el nivel micro hasta el nivel macro, ha <tratado de desarrollar una forma de pensar que *integra categorías estructurales e interaccionales* para que sea posible una teoría de la transmisión>" (Sharp, 1988: 48 los subrayados son míos). Para Bernstein, esta modalidad de trabajo, al hacer investigación empírica, permite superar las muy frecuentes explicaciones inadecuadas, que consisten en el empleo de un concepto o categoría que es propia de determinado nivel, por ejemplo, el macro social, para describir un asunto de carácter interactivo o interpersonal; o a la inversa, un concepto que atañe al nivel de las interacciones personales, llevarlo para describir asuntos de índole macro-social. Con ello, nuestro autor logra dos cosas, uno distinguir los niveles empíricos de estudio y dos, articularlos sin distorsionar su significado y referente de análisis. Entre los principales conceptos y categorías bernsteinianos, están:

-Código: "Es un principio regulador, tácitamente adquirido, que selecciona e integra significados relevantes, formas de su realización y contextos evocadores, por eso es estructural" (Bernstein, 1990: 146). Nuestro autor utiliza permanentemente este concepto en sus explicaciones, reportes y elaboraciones teóricas, para referir principios organizadores no explicitados de diferentes actividades o campos de la práctica.

-Código de Conocimiento Educativo: se refiere a los principios subyacentes que configuran el currículum, la pedagogía y la evaluación... este código depende de principios sociales que regulan la clasificación y el marco del conocimiento hecho público en las instituciones educativas; también refiere estructuras organizativas de las escuelas y la transmisión cultural" (Bernstein, 1977: 81)

-Código Sociolingüístico: "indica la relación social en que ocurre el habla, regulando la naturaleza de las interacciones del hablar y generando un cuadro de referencia para el hablante" (Bernstein, 1990: 148). Este concepto es para describir las situaciones sociales donde se realizan actos de habla y establece tipos de interacción social entre quienes hablan. Remite a percibir las situaciones de habla y las interacciones, encuadradas como una condición social.

-Código Elaborado: "En el caso del código elaborado, el hablante seleccionará de entre una gama relativamente amplia de alternativas y, por tanto, la probabilidad de predecir el modelo de organización de los elementos es considerablemente reducida" (Bernstein, 1977: 85). Señala que quien posee un código elaborado, tiende a expresar significados universalistas, que no están limitados, ni dependen del contexto de vida del hablante; esa distancia le permite mayor capacidad de reflexividad, distinguir las diferencias y matices de los objetos o problemas, y asumir distintos roles, no formalizados. En general, posee mayor riqueza expresiva y comunicativa.

-Código Restringido: "En el caso del código restringido la cantidad de alternativas está a menudo enormemente limitada y que la probabilidad de predicción del (Sic) modelo se incrementa enormemente" (id. 1977). A diferencia del anterior, quien se expresa con este código posee significados limitados y ligados al contexto de su vida, sin muchas posibilidades de elaboraciones abstractas, con bajo desarrollo verbal y tiende a percibir como naturales los roles y situaciones pertenecientes a su situación particular, sin percibir diferencias ni muchos matices en los objetos o problemas tratados.

-Clasificación y Marco de Referencia: Son conceptos que explican las formas de organización del currículum, la pedagogía y la evaluación. Para Bernstein, el currículum es un dispositivo organizador que establece los contenidos y tiempos dedicados a su estudio. Por pedagogía entiende las formas de enseñanza, los métodos de transmisión, las formas del control en el aula. La evaluación supervisa el nivel de dominio de un código lingüístico, así como la capacidad para asumir tipos de roles en la interacción. Dice Bernstein: "La idea básica se encarna en el principio utilizado para distinguir los *dos tipos de currícula: Colección e integrado. La Clasificación fuerte apuntaba a un tipo colección, mientras que el escaso aislamiento apunta a un tipo integrado*. El principio aquí consiste en la fuerza del *límite* entre contenidos" (Bernstein, 1988: 83 el subrayado es mío), es decir, Clasificación y Marco de Referencia son utilizados para señalar que un currículo de colección se refiere a la organización escolar y pedagógica formada por asignaturas separadas entre sí, y con escasas relaciones formales, y un currículo integrado representa el hecho de que las asignaturas, contenidos y actividades de los estudiantes y maestros tienen múltiples formas

de relación; a que las asignaturas no están aisladas entre sí, ni tienen fronteras claramente establecidas.

-Pedagogías visible e invisible: Sobre Pedagogía visible, señala que “mientras más específicos son los criterios, más explícita es su manera de transmisión, más visible es la pedagogía”, en cambio, “Cuanto más implícita sea la manera de transmisión y más difusos sean los criterios, más invisible es la pedagogía” (Bernstein, 1988: 110).

Nuestro autor propone y define otros importantes conceptos, con los que hace especificaciones puntuales, matices y muestra ángulos adicionales de los procesos educativos. Pero, para nuestra exposición, consideramos que, con los presentados arriba, podemos intentar una descripción inteligible de las actividades y situaciones educativas desde la perspectiva de Bernstein. Recalamos, si empleamos sus conceptos para interpretar cómo una sociedad selecciona, ordena –clasifica–, distribuye, elige una forma pedagógica y transmite los conocimientos en las escuelas, nos ubicamos en la perspectiva que configura la ‘Estructura de la Transmisión Cultural’, que también expresa mecanismos de poder y control social.

Así, la interpretación empieza por asumir que todas las prácticas sociales e institucionales tienen un Código o principios organizadores estructurales peculiares, que son de origen social, y a partir de ellos despliegan su actividad; es decir, no se trata de acciones espontáneas. El Código de Conocimiento Educativo indica que, para esa actividad, el código organizador específico se compone por el currículum, la pedagogía y la evaluación que regulan y realizan la difusión cultural. En las escuelas, la transmisión de la cultura se efectúa por medio de un Código Sociolingüístico determinado, éste norma y es referencia para los involucrados en las prácticas educativas, es decir, pauta las formas de interacción comunicativa y tiene significación social. En las escuelas y procesos educativos participan alumnos y maestros que pueden poseer un Código Elaborado, es decir, son personas de posiciones socioculturales elevadas, que tienen un dominio amplio, elevado, o universal del lenguaje, que no está limitado a su ámbito de vida; es resultado de haber tenido acceso a experiencias de distintos niveles culturales. O, por el contrario, también hay escuelas y personas con un Código Restringido, que tienen mayores límites en el lenguaje y en la comprensión de comunicaciones e información; suele estar muy limitado por la posición social y los conocimientos de estas personas; acotados o limitados al ambiente y relaciones sociales e interpersonales donde viven. Las escuelas y maneras de transmisión cultural se diferencian según la Clasificación, es decir el nivel de aislamiento o de integración que permitan las asignaturas, actividades y experiencias educativas de los procesos de enseñanza y, además, por el Marco de Referencia que indica los métodos y formas de relación entre maestros y alumnos. Finalmente, hay escuelas con Pedagogías Visibles, es decir, con una dirección rígida, evidente y explícita por parte de los maestros, que establecen el orden y disciplina en el trabajo escolar, además, definen los contenidos y actividades a realizar y, Pedagogías Invisibles, con una coordinación sutil por parte de los maestros, que deja espacio de iniciativas e impulsa la participación, opinión, expresión, decisiones e inventiva por parte de los estudiantes.

Es necesario señalar que estas formas de transmisión, para Bernstein, tienen relaciones y correspondencias específicas. Es decir, a un Código Sociolingüístico elevado corresponden o son más pertinentes las pedagogías invisibles, con clasificaciones de tipo integrado y formas de organización y pedagogías más flexibles, que resultan más próximas y familiares a maestros y estudiantes con códigos elaborados. En cambio, hay muchas escuelas en donde la transmisión cultural se realiza con clasificaciones marcadas y materias aisladas, con procedimientos pedagógicos muy directivos –o “métodos tradicionales”– y donde participan estudiantes y maestros con códigos restringidos. Estos aspectos están profundamente marcados por el nivel social, económico y cultural de maestros y alumnos.

Un elemento adicional que es necesario destacar es que, para B. Bernstein, los códigos lingüísticos que emplean las escuelas son, en términos generales, más próximos a los códigos elaborados, por ello, para las personas de niveles socioeconómicos más elevados, resultan familiares, de fácil manejo y comprensión; en cambio, para los estudiantes y maestros con códigos restringidos, acceder a la comprensión de los conocimientos y cultura que transmite la escuela implica un doble requerimiento: en primer lugar superar los límites de su propio lenguaje e inexperiencia, y en segundo lugar, la comprensión y dominio mismo de los temas y problemas estudiados. Adicionalmente, respecto a las pedagogías –visibles o invisibles– ocurre lo mismo; los estudiantes de mucha marginación cultural no tienen familiaridad con formas de trabajo dinámicas, expresivas y, en general, las que requieren constantemente inventiva o creatividad. Por estas razones, y aunque parezca contradictorio, para los alumnos de condiciones menos favorecidas, los métodos directivos, las actividades más pautadas, la mayor disciplina, el orden y menor plasticidad en los contenidos a estudiar, hace más posible la apropiación de la cultura transmitida, en virtud de que cuentan con una traducción y una guía más clara y permanente. Por el contrario, los códigos y pedagogías invisibles se les dificultan más, por su menor familiaridad con esas formas de trabajo escolar y por la demanda de trabajo autónomo.

Al inicio de este texto hablamos de las transformaciones provocadas por la pandemia del Covid 19, que nos han obligado a “trasladar” la educación a los medios informáticos, y señalamos que no sólo se trata de la adopción de métodos e instrumentos para tal efecto, sino que ello tiene una significación y complejidad mayor; ahora podemos decir que esta situación nos ha obligado a cambiar abruptamente las pedagogías y marcos de referencia del trabajo educativo⁷, pero esto no es completamente novedoso, ya que hay tendencias en cuanto a concepciones, formas de interacción, métodos y técnicas de enseñanza que se han venido estableciendo paulatinamente. Es necesario recalcar nuestro interés por adoptar un marco teórico que nos permita interpretar estas condiciones, y especialmente, no incurrir en mecanismos de culpabilización o responsabilización de los actores involucrados.

⁷ Aunque se trata de una situación que impacta todos los niveles educativos, y con diferentes maneras y montos de afectación, en este texto nos estamos refiriendo a los niveles Medios Superior y Superior del Sistema Educativo.

El proceso paulatino a que nos referimos, es analizado por otra socióloga de la educación, ahora en España, Julia Varela⁸, quien a finales de los 1990 muestra que en el sistema educativo público ha operado una notoria transformación, que consiste, por un lado en la adopción de principios y concepciones liberales, en el pensamiento y las prácticas educativas, que enfatizan los valores de libertad, autonomía, las elecciones personales, la no interferencia para decidir los propios rumbos de acción de los estudiantes. Acompasado con lo anterior, los sistemas educativos públicos han adoptado en sus metodologías las teorías y propuestas de las psicologías individualistas o 'centradas en el niño' que promueven y defienden aspectos como la necesidad de expresión de los estudiantes, el respeto a sus intereses, opiniones y gustos, el impulso a las actividades personales, y el respeto a los ritmos particulares de aprendizaje, la disminución en la obligatoriedad del esfuerzo en los estudios. Todo ello se ha traducido en un paidocentrismo, que ya no ubica el centro del trabajo de la escuela en los contenidos, los códigos escolares o la transmisión de la cultura, sino en los intereses, sentimientos, aspiraciones o aptitudes de los estudiantes. Es decir, el centro de la actividad educativa tiende a experimentar un movimiento pendular hacia las condiciones del estudiante y a retirarse de la cultura a transmitir. Dice Julia Varela:

“Estas ‘pedagogías psicológicas’ frente a las ‘pedagogías tradicionales’...centradas en ‘el maestro’ y basadas en formas de clasificación, de regulación, y de control fuertes y bien delimitadas. Destinadas a moldear identidades personales, profesionales y sociales fuertes, implican formas de regulación más sutiles, una metamorfosis de los mecanismos de control ligados al ejercicio del psicopoder” (Varela, 1998: 93)

La caracterización de ‘pedagogías psicológicas’ y principios liberales, corresponde a lo que Bernstein había denominado ‘Pedagogías Invisibles’ pero lo notorio del análisis de Julia Varela radica en que, para ella, esta tendencia ocurre de manera especialmente marcada en los sistemas educativos públicos, mientras que en los sistemas educativos privados, los estudiantes siguen trabajando predominantemente con métodos y modalidades de las Pedagogías Visibles, donde la autoridad, las exigencias y el rigor en el desempeño continúan estando presentes. La consecuencia de esta permuta de procedimientos, métodos y orientaciones pedagógicas consiste, irónicamente, en que los estudiantes de ambientes más favorecidos socioeconómica y culturalmente, profundizan sus conocimientos y actitudes para la dirección, el dominio y el control social, mientras que los estudiantes de sectores desfavorecidos no logran dominar en todas sus dimensiones los códigos organizativos, las interacciones y las “pedagogías blandas”, impulsadas en estas transformaciones, y con ello, se acentúan sus condiciones de incompetencia para el ascenso social y la disputa de espacios de poder a los sectores sociales dominantes. Dice Julia Varela:

⁸ Ver *Neoliberalismo vs. democracia*, (1998), especialmente el capítulo de Julia Varela “La escuela pública no tiene quien le escriba” pp. 83-101.

“Difícilmente la enseñanza comprensiva tal y como está planteada... puede alcanzar las metas que se propone, pues, como puso de relieve Basil Bernstein, ofrece una solución de superficie a problemas difíciles y complejos de política educativa cuyos programas de enseñanza integrada únicamente se aplican a los niveles de enseñanza obligatoria”
(Varela, 1998: 97)

Palabras de cierre: Decíamos al inicio que la pandemia del Covid 19 durante los años 2020 y 2021, ha provocado, entre otros, trastornos generalizados en las prácticas de enseñanza, y obligado a maestros y alumnos a trasladar las actividades a los medios informáticos, que han sido la posibilidad de continuar. Aquí hemos intentado tener un marco interpretativo para esta problemática, y ahora podemos decir que esa transformación, –que esperamos sea temporal– nos ha obligado a aprender modalidades de trabajo que alteran los códigos de conocimiento educativo; adicionalmente, las formas de clasificación y marco de referencia, típicos de las prácticas presenciales, necesariamente se han visto impactadas por fuertes transformaciones. También vimos las tendencias hacia las ‘pedagogías psicológicas’ e individualistas; pedagogías blandas, con los progresivos mecanismos tendientes a maneras de transmisión de los códigos socioculturales y que difícilmente se aprehenden bajo la modalidad de pedagogías invisibles. No obstante, seguimos actuando en ambientes con estudiantes y medios educativos con códigos restringidos, lo que se ha traducido en que los actores de los sistemas de enseñanza estamos menos habituados y habilitados, en diferentes sentidos, para formas de trabajo arduas, disciplinadas, dirigidas enérgicamente al dominio de los conocimientos curriculares, guiados por la costumbre del esfuerzo en el trabajo cotidiano, con el interés y compromiso de asimilar rigurosamente ámbitos de cultura que son complejos, ámbitos extraños para muchos; éstos nos oponen grandes retos, pero la mayoría estamos sin los bastimentos requeridos para el desafío que la pandemia nos pone enfrente.

¿Cómo puede efectuarse la transmisión cultural, con maestros, en el nivel medio superior y superior, que cada vez representan menos figuras autorizadas para educar, con cada vez mayores límites a la actuación afirmativa para establecer disciplina y modalidades de trabajo que animen la enseñanza y el aprendizaje? ¿Cómo pueden los estudiantes, que han experimentado, de una manera cada vez más acentuada las formas de enseñanza de las pedagogías invisibles, que nos ha configurado un ethos contra del esfuerzo y el interés por el estudio disciplinado, riguroso, que no busque solamente “salir del paso”? ¿Cómo podemos todos los actores del sistema educativo superior y medio superior, resultar menos impactados negativamente, menos lesionados por la inesperada situación que vivimos en estos tiempos?

Referencias

Álvarez-Uría, F (comp.), (1998). *Neoliberalismo vs. democracia*, Ed de La Piqueta, Madrid, 470 p.

Bernstein, B. (1977). *Clases, códigos y control*, Tomo I, Ed. Akal Universitaria, Madrid, 225 p.



Bernstein, B. (1988). *Clases, códigos y control*, Tomo II, Ed. Akal Universitaria, Madrid, 185 p.

Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia*, Ed. El Roure, Barcelona, 164 p.

Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*, Ed. Morata. Madrid, 233 p.

Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Ed. Morata, Madrid, 239 p.

Sharp, R (1988). *Conocimiento, ideología y política educativa*. Ed. Akal Universitaria, Madrid, 187 p.

Varela J. (1998). "La escuela pública no tiene quien le escriba", pp. 83-101, en: Álvarez-Uría, F (comp.), (1998). *Neoliberalismo vs. democracia*, Ed. de La Piqueta, Madrid, 470 p.



Mtro. Miguel Ángel Pasillas Valdez

Estudios realizados

- Licenciatura en Pedagogía, en la ENEP Acatlán, de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Maestría en Ciencias con Especialidad en Educación, en el Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV, IPN. Sin título.

- Maestría en Pedagogía, en la División de estudios de Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.
- Doctorado en Teoría de la Educación y Pedagogía Social, en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), en Madrid, España. Habiendo obtenido el nivel de *Suficiencia Investigadora*, por la que soy Candidato a Doctor en proceso de elaboración de la tesis para obtener el grado.

Trabajo Actual

- Profesor Titular “A”, adscrito al Proyecto de Investigación Curricular, de la UIICSE, División de Investigación y Posgrado, FES Iztacala, de la UNAM.
- Profesor de Asignatura del Colegio de Pedagogía, de la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, en las materias de Teoría Pedagógica y Filosofía de la Educación.
- Profesor del Programa de Posgrado en Pedagogía, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, en Seminarios de Filosofía y Teoría de la Educación.